

# Apprendre la parole et l'écoute en maternelle

par Marie-Luce TESSONNIER

**Enseignante dans une classe de 30 élèves de grande section de maternelle et sensibilisée au processus de Communication NonViolente de Marshall Rosenberg et éclairée par les travaux de Louise Lafortune sur l'apport des compétences émotionnelles dans les apprentissages, j'ai pris le parti de parler le moins possible en classe et de choisir avec beaucoup de soins les mots et les moments de mes interventions. J'ai essayé d'accueillir tous les propos de tous mes élèves, en valorisant toutes leurs interventions.**

**D**onner aux enfants le pouvoir de dire nous conduit à accepter et faire le choix de nous taire. J'ai pris la décision de mettre en place plusieurs dispositifs dédiés au langage. En particulier, tous les matins pendant 15 mn, les élèves peuvent s'exprimer librement dans le cadre d'un rituel nommé « Dialogue ». Tous les enfants présents dans la classe y participent. L'enseignante distribue la parole. Chaque enfant peut choisir de s'exprimer ou pas. J'ai fait le choix d'une écoute

empathique, la plus neutre possible, sans jugement, dans le silence. Je me suis centrée sur le besoin d'expression de l'enfant et son ressenti, quel que soit le contenu de son discours. Chaque fois que certains élèves ont interrompu l'occurrence en cours, au lieu de demander le silence, j'ai témoigné au groupe de mon intérêt pour ce qui venait d'être exprimé tout en recentrant mon attention sur l'enfant qui avait été interrompu. Le rituel est ouvert avec la phrase : « Est-ce que vous avez quelque chose à dire d'important pour vous ? ». Dans un premier temps, les interventions se juxtaposaient les unes aux autres.

Exemple de prise de parole en octobre :

E1 « hé ben moi, hé ben moi, j'ai le CD des lapins crétiens ! (rires) »

E2 « moi à la maison, y'a ma cousine qu'elle mange ce soir »

E3 « moi à la maison j'ai la tutut et le bibi »

Vers la fin du mois d'octobre, j'introduis la demande suivante :

« J'ai quelque chose d'important à dire. J'ai une demande à faire à toute la classe, à tous les enfants. Est-ce que vous pourriez essayer de faire des efforts pour être plus calmes, surtout les ateliers qui sont autonomes ? Parce que j'ai besoin d'entendre les enfants qui sont avec moi en atelier, pour pouvoir les aider et travailler avec eux. »

Les enfants sont très étonnés de m'entendre m'exprimer pendant ce moment-

là. La rareté de ma parole lui avait-elle donné plus de poids ? Je fais le choix de ne pas utiliser ce dispositif pour faire émerger un débat d'idées sur cette question du bruit. Je sais que le dispositif « Réunion de classe » permettra de le faire. Quelques jours plus tard, je demande à nouveau la parole : « J'ai quelque chose d'important à dire. J'ai une demande à faire à toute la classe, à tous les enfants. J'aimerais bien qu'on réfléchisse ensemble comment on pourrait prendre le goûter sans renverser les verres et les aliments des copains ? Parce que pour moi le goûter ça doit être un moment agréable, et chacun doit pouvoir manger tranquillement »

Le lendemain, un enfant demande la parole :

L1 « J'ai quelque chose à dire à toute la classe » il hésite, se lève, m'interroge du regard. Je lui signifie par un geste qu'il peut venir s'exprimer au tableau, s'adresser à tous les élèves. Il se lève et vient devant la classe pour faire sa demande :

L2 « Est-ce que vous pourriez être plus calmes pendant le goûter, ça me donne mal à la tête ? »

A partir de ce jour, la plupart des interventions ont pris la forme d'une demande adressée à toute la classe, jusqu'à ce qu'un autre enfant courant décembre demande la parole et précise :

C1 « J'ai une demande à faire, mais pas à toute la classe, à MA »



Marie-Luce Tessonnier est Professeure d'école en Ariège, dans une classe de grande section de maternelle

C se lève et vient se mettre debout devant MA puis lui dit :

C2 « Est-ce que tu veux bien jouer avec moi à la récré » (tous les regards se tournent vers MA, l'effet de surprise est total)

MA « Oui, je veux bien »

Par la suite, la plupart des interventions se sont centrées sur le vécu de la classe et dans l'école, plus particulièrement sur la récréation et ses jeux. Le rituel « Dialogue » était devenu le lieu privilégié où les groupes de jeux pour la récréation s'organisaient. Les enfants commençaient également à négocier entre eux le choix des jeux et les rôles de chacun, par exemple :

N1 « J'ai une demande à faire à F »

N se lève et vient se mettre debout devant F puis lui dit :

N2 « Pourquoi il faut toujours jouer à tes jeux à toi à la récré et que c'est toi qui dit tes règles ? » (silence) F prend le temps répondre à cette question très directe, toute la classe écoute attentivement :

F1 « Parce que moi je sais mes jeux »

N3 « Tu veux bien qu'on essaye les miens ? »

F2 « Oui, je veux bien qu'on essaye »

Autre temps fort :

CL et MR ont eu une altercation très forte juste après la séance d'activité sportive. CL qui contrôle mal ses pulsions, a mordue et griffée MR. Je suis intervenue pour les séparer, MR a eu très peur. Le lendemain pendant le rituel « Dialogue » :

MR1 « J'ai quelque chose à dire à CL »

MR se lève et vient se mettre debout devant CL puis lui dit :

MR2 « Hier, tu m'a fait mal. J'en ai marre, faut que t'arrêtes, faut que t'arrêtes maintenant !! » MR a les larmes aux yeux, tous les regards sont tournés vers elle. (silence du groupe)

CL « Ben, ben (silence), je, je veux bien faire un effort »

D'autres différents seront discutés pendant ce moment-là. Malgré la charge émotionnelle que certaines situations suscitent, tous les échanges se passent dans le calme et avec une grande qualité d'écoute. Cet espace devient également, en partie, un outil de régulation des conflits entre enfants.

Début février, nous revenons d'une séance d'activité sportive, nous nous installons au regroupement pour faire un bilan de la séance, le rituel « Dialogue »

a déjà eu lieu le matin. MI lève le doigt et dit :

MI « Je veux dire quelque chose à toute la classe » ; il attend mon approbation pour venir devant le groupe, constate mon étonnement, car cette phrase est spécifique du rituel dialogue. Comprenant mon hésitation il ajoute : « mais ça concerne le sport » M se lève vient devant le groupe et fait une remarque très pertinente à propos d'une stratégie mise en œuvre par un camarade pendant le jeu collectif qui vient de se dérouler.

Les autres élèves lui emboîtent le pas. S'ensuit une série d'interventions et de remarques sur ce que nous venons de vivre en activité sportive. Le groupe utilise le scénario « Dialogue » pour s'exprimer sur ce moment d'apprentissage. L'écoute et les échanges sont de très bonne qualité.

**« Malgré la charge émotionnelle que certaines situations suscitent, tous les échanges se passent dans le calme et avec une grande qualité d'écoute. Cet espace devient également, en partie, un outil de régulation des conflits entre enfants. »**

À partir de Janvier, le taux de participation à ce rituel s'est stabilisé autour de 80%. Autrement dit, en moyenne, quatre ou cinq enfants ne s'expriment pas pendant ce temps, mais ce ne sont pas toujours les mêmes. La taille du groupe (entre 25 et 30 enfants), le peu de temps imparti à chacun et l'attente nécessaire pour pouvoir s'exprimer pouvaient laisser présager des résultats plus modestes. L'organisation du tour de parole et le type de guidage de l'enseignant permettent en partie d'obtenir ces résultats. Chaque enfant est libre de s'exprimer et en même temps bénéficie d'une seule occasion de prendre la parole pour s'adresser au groupe et/ou à certains camarades (qui peuvent lui répondre). Cette disposition permet de s'affranchir de l'invasion des leaders et d'assurer à chacun la même chance de prise de parole. Le guidage très allégé de l'enseignant permet de libérer le maxi-

mum de temps de parole pour les élèves, il parle peu, souvent pas du tout, assure principalement le respect du cadre, montre une attitude d'écoute individuelle pour chaque élève qui s'exprime. Cette posture permet également de laisser aux enfants l'expression d'une certaine créativité. Ce sont eux qui vont introduire et vont modifier petit à petit la finalité des échanges en fonction de leurs besoins. C'est ce qui se produit lorsqu'un élève formule une demande à un autre élève pour les jeux de récréations.

On peut donc faire l'hypothèse que la motivation à participer à cet échange n'était pas un préalable. Elle s'est construite pendant l'apprentissage. En se construisant, elle a participé à l'évolution du dispositif et en particulier à la qualité relationnelle des échanges qui se sont installés. En invitant les élèves à participer à un tel scénario, l'enseignant offre une structure qui permet à l'élève :

- d'entrer dans le rituel, d'avoir un rôle de participant, d'avoir sa place dans un espace relationnel et social repéré (même si il ne parle pas), de prendre la parole avec une prise de risque très réduite ;

- de créer une attention conjointe, une écoute partagée de la part des autres élèves et de l'enseignant vers un but commun : l'expression de chacun et son respect.

Ici, l'écoute est vécue en direct, et expérimentée par l'enseignant, l'AT-SEM et ces jeunes enfants de 5 ans. C'est en la vivant que les enfants tissent un lien social. La posture de l'enseignant sert à la fois de modèle et de point d'appui. Dans cette aventure, il fait émerger la conscience de ce vécu, ainsi que l'intérêt qu'il représente pour chaque individu et pour le groupe en même temps.

Marie-Luce Tessonnier

## BIBLIOGRAPHIE

- Rosenberg Marshall, « Les mots sont des fenêtres, ou bien ce sont des murs », La Découverte, 1999.

- Lafortune Louise, « Pédagogie et psychologie des émotions », Presses de l'université du Québec, 2009.